



Una visión crítica a varios elementos del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior del Ecuador aplicados en la última década

A critical review of the Ecuadorian higher education quality assurance system applied in the last decade

CABEZAS GUERRA, Christian Benjamin¹

IMBAQUINGO PÉREZ, María Isabel²

PEÑAHERRERA CEVALLOS, Patricio Paul³

Cabezas Guerra, C., Imbaquingo Pérez, M., Peñaherrera Cevallos, P. (2019). Una visión crítica a varios elementos del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior del Ecuador aplicados en la última década. *RELAPAE*, (10), pp. 131-144.

Resumen

En el presente artículo se analizan los resultados de las principales políticas y procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior aplicados en el Ecuador en la última década. Durante el período 2008 - 2017 se implementaron principalmente nuevas normativas generales que conllevaron a modelos de evaluación y desarrollo que afectaron notoriamente la gestión de las instituciones de educación superior, así como sus resultados en lo que respecta a la formación de estudiantes y la generación de ciencia y tecnología. Actualmente, luego de una evaluación por parte de los entes que rigen la educación superior del país y los representantes de las universidades, se analizan en el Ecuador cambios en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) aplicada durante los últimos años, así como en la gestión de recursos públicos destinados en ese período a proyectos “emblemáticos” que no dieron resultados satisfactorios. Al final del artículo se presenta un análisis sobre el nuevo direccionamiento que necesitarían las políticas y procesos de aseguramiento de la calidad con miras al futuro.

Palabras claves: Educación Superior/ Ecuador/ Aseguramiento de la Calidad.

Abstract

This article analyses the results of the main policies and processes of quality assurance of higher education applied in Ecuador in the last decade. During the period 2008-2017, new general regulations were implemented leading to models of evaluation and development of higher education that significantly affected the management of higher education institutions, as well as their results in terms of student formation and the development of science and technology. After a general evaluation was completed by the current entities that govern the higher education of the country and the representatives of the

¹ Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Ecuador)/ chcabezas@puce.edu.ec

² Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Ecuador)/ miimbaquingo@puce.edu.ec

³ Universidad de las Américas (Ecuador)/ patricio.penaherrera.cevallos@udla.edu.ec

universities, changes in the law of higher education and management of public resources are currently being proposed. At the end of the article, an analysis presents the new routing that the policies and processes of quality assurance would require for the future.

Keywords: Higher education/ Ecuador/ Quality assurance of higher education.

La Educación Superior en América Latina

Desde su creación, las instituciones de educación superior (IES) del mundo se han enfrentado a múltiples retos que les han ido demandando transformaciones según las exigencias de las sociedades y los tiempos. Las universidades han ido evolucionado a ritmos distintos dependiendo del contexto. Su impacto en el desarrollo de las naciones ha sido decisivo a lo largo de la historia. Según Garibay (2004), la orientación de la educación superior en América Latina de los últimos años ha estado dirigida hacia el desarrollo de intereses y aptitudes de los jóvenes, para que, por medio de estos, puedan involucrarse y ser parte del progreso nacional. De acuerdo a Laspalas (2001), en estas instituciones aún se vive la naturaleza inicial de su organización: “el agrupamiento de individuos que velan, principalmente, por un interés común que es el desarrollo y divulgación del conocimiento” (pág. 294). Sin embargo, los diferentes contextos cambiantes de nuestros países han producido problemas y desafíos para que esas instituciones puedan cumplir con su misión, especialmente en naciones que experimentan crisis políticas y económicas.

De acuerdo a Malagón Plata (2015, pág. 81), las instituciones de educación superior en América Latina, a diferencia de las europeas, evolucionaron desde la década de los sesenta del siglo pasado, de ser instituciones elitistas al acceso masivo. No obstante, estas instituciones en nuestro continente presentan rasgos diversos, porque múltiples son los contextos en los que se han forjado. El proceso histórico de evolución de las IES en América Latina tuvo algunos matices distintos dependiendo del país a diferencia de lo que ha sucedido en Europa, en donde las iniciativas continentales han promovido propuestas, formatos y regulaciones para fomentar un trabajo y crecimiento conjunto de los entes educativos superiores que ha facilitado la internacionalización e intercambio de actores Universitarios y posteriormente de profesionales en esa región.

En América Latina ha existido una diferencia en el desarrollo de las IES que ha dependido de una manera clara en la inversión de los gobiernos de turno y su participación en la regulación de la educación superior. Así, cada país ha establecido sus diferentes políticas de aseguramiento de la calidad de la educación superior que han incluido procesos de evaluación y acreditación. De acuerdo a Murillo y Román (2010) “La brecha entre lo que se considera calidad de la educación y las acciones que se toman para evaluarla en América Latina es cada vez más amplia” (pág. 97).

Tendencias de las Instituciones de Educación Superior en América Latina y el Antecedente de la Problemática en el Caso Ecuatoriano

De acuerdo a Silvio (2007), la educación superior se encuentra mediada por tres factores decisivos ante los cuales ella misma tiene el reto de definirse. Estos factores son la fuerza social, la fuerza académica y la fuerza del mercado. La fuerza social tiene que ver con los fines educativos que la sociedad y diversos estamentos de poder político esperan de estas instituciones. La fuerza académica está establecida por los intereses investigativos y tecnológicos de quienes ejercen profesión en el campo de la ciencia (personal académico) y buscan brindar respuestas a las necesidades humanas. En contraste, la fuerza del mercado está conformada por las regulaciones del intercambio de bienes, su oferta y demanda.

La interacción de estas tres fuerzas, que adicionalmente cambia en períodos cortos pues depende de la situación social y económica de los países, produce un ambiente sumamente exigente que requiere de los gestores a cargo de la toma de decisiones en las IES respuestas rápidas y adecuadas. Un tema directamente relacionado es el rol que las universidades privadas han tenido que cumplir como actores de los sistemas de educación superior al tener que enfrentar retos distintos a los de las universidades públicas con sus ventajas y desventajas dependiendo del país. Al tratar de caracterizar los rumbos que han tomado las IES en América Latina en los últimos tiempos, Estrada Cingualbres (2009, pág. 48), identificó tres principales tendencias:

1. La expansión cuantitativa. Consiste en el incremento y diversificación de los componentes y actores del sistema de educación: los estudiantes, los docentes, las instituciones. En el Ecuador, la universidad ha constatado la multiplicación y variedad de estudiantes que llegan a sus aulas, como una respuesta natural a

una sociedad que premia la obtención de un título universitario. Las variables sociales que caracterizan a un estudiante son cada vez mayores: diversos estratos sociales, lugares de procedencia, tipo de educación anterior de la que proceden (pública, privada), composición familiar, etc.

2. Diversificación institucional. La oferta académica en el Ecuador mostró una gran diversificación a finales de la década de los noventa, coincidiendo con la suscripción de la Constitución de 1998, que favoreció este crecimiento de la educación superior. De acuerdo a esa Constitución, las IES podrían ser creadas con la aprobación del Congreso Nacional posterior a informe favorable. En algunos casos el mencionado organismo, con su influencia política, aprobó la creación de instituciones sin incluso cumplir con ese requisito mínimo.

En la década siguiente se generó un descontento y una crítica en la sociedad en contra de esta proliferación desmedida de la oferta académica de la educación superior, que se intentó suspender con la fuerte reforma educativa iniciada por el gobierno del Presidente Rafael Correa. Como instrumentos legales de esa reforma, la actual Constitución del Ecuador expedida en el año 2008, y la consiguiente actual Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) expedida en el año 2010 establecieron plazos fijos para que se realicen evaluaciones generales del estado de la educación superior, así como también evaluaciones minuciosas específicas de la gestión y resultados de las Instituciones de Educación Superior (IES) que operaban en el país.

Estas evaluaciones, ejecutadas por el organismo gubernamental denominado Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), se realizaron con parámetros diseñados por los entes gubernamentales rectores del sistema y no fueron consensuados con los demás actores del mismo, como son docentes, investigadores, beneficiarios, o los representantes de las IES. Como consecuencia de esas reformas, se ejecutó la eliminación paulatina de varias IES a partir de un proceso de categorización de dichas instituciones bajo un conjunto de parámetros y normas establecidos por los organismos encargados. La diversificación institucional se restringió con el objeto de los anunciados procesos de mejora de la calidad educativa. A la par se anunció la creación de nuevas IES públicas denominadas “emblemáticas”.

3. Las restricciones financieras. Esta tendencia está relacionada con el complejo manejo de los recursos económicos de las IES, la procedencia de esos recursos, y la vinculación de la universidad con los sectores productivos para prestación de servicios y generación de recursos alternativos. En el Ecuador, en los últimos años, existió una fuerte inversión del Estado para mejorar la infraestructura y crecimiento del claustro docente en la educación superior pública, específicamente de las nuevas IES emblemáticas. Por otro lado, las Universidades privadas y las denominadas cofinanciadas, se han visto limitadas a cumplir con las exigencias planteadas por los organismos encargados de aseguramiento de la calidad de la educación superior con su propia iniciativa para obtener los recursos necesarios.

Antecedentes del Modelo de Evaluación y Acreditación de las IES en el Ecuador

El modelo de evaluación y acreditación de las Instituciones de Educación Superior (IES) en el Ecuador es el resultado de una serie de transformaciones vertiginosas, en lo político, económico y social, que han atravesado durante medio siglo América Latina y el Ecuador. Después de la Segunda Guerra Mundial, el objetivo expansionista en términos, sobre todo, de mercado, de los países europeos y de Estados Unidos, trajo a los Estados latinoamericanos una marea de propaganda difundida directamente mediante los medios de comunicación de masas, e indirectamente, mediante la intervención de agencias de cooperación internacional, que disfrazaban, a través de acciones de asistencia económica y técnica, un discurso de desarrollo y modernidad, que en términos prácticos pretendía que Latinoamérica aumentara la demanda de bienes y servicios y la consolidación del sistema capitalista en el sur del continente.

Como menciona Alfonso Gumucio (2004), los modelos de gestión verticales del norte, ajenos a (otras) necesidades y contextos, se convirtieron en la norma; así, la idea de desarrollo rápidamente se convirtió en sinónimo de crecimiento económico y tecnológico, y los modos de hacer y ejercer políticas, así como las

manifestaciones culturales propias de las naciones latinoamericanas, en ideas de subdesarrollo y retroceso. Este concepto de modernidad vinculado con el crecimiento económico y tecnológico no tardó en cuestionar a las instituciones universitarias latinoamericanas y su razón de ser, para deslegitimarlas y dirigir su función social al servicio del desarrollo capitalista. “La continuidad del desarrollismo ha de ser analizada tomando en cuenta el tránsito de ‘nación’ a la ‘globalización’, de cara a la reubicación de la economía del Ecuador dentro del sistema capitalista mundial. La universidad que concibe el desarrollismo neoliberal se inscribe en ese desplazamiento” (Carvajal, 2016, pág. 10).

En el siglo pasado, Latinoamérica se caracterizó por revoluciones, violentas dictaduras militares y gobiernos de espíritu neoliberal que transformaron la idea y el ejercicio universitario. Claudio Rama (2006) sostiene que Latinoamérica ha enfrentado tres reformas universitarias desde comienzos del siglo pasado hasta la actualidad:

a) La primera reforma surge con movimientos y resistencias sociales como la Revolución Mexicana (1910) y la Reforma Universitaria de Córdoba (Argentina, 1918), que demandaban un estado educador capaz de promover la expansión de las universidades en pro de la formación de profesionales capaces de hacer frente a los nuevos retos políticos y sociales del nuevo siglo. Esta reforma se caracterizó por un modelo universitario de libre acceso a la universidad, el co-gobierno y la autonomía universitaria. Miguel Ángel Maldonado (2014) resalta que esta reforma, a diferencia de las dos que le sucedieron, surgió desde abajo, con una lógica ascendente, desde las necesidades y demandas del pueblo.

b) La segunda reforma es el resultado de una larga crisis económica que, junto con una mayor demanda de bachilleres por entrar a las universidades, hizo imposible la tarea de los gobiernos de financiar el sistema de educación superior en los niveles que su crecimiento exigía. La solución para la mayor demanda de educación fue crear más universidades públicas, pero con menores asignaciones, a costo de un declive en la calidad de la enseñanza, la implementación de restricciones al ingreso automático a las universidades y, finalmente, como la acción primordial que constituye esta reforma, la creación de un sistema binario con la creación de universidades privadas. Surge así una distinción entre la educación superior pública y la privada; la primera se caracteriza por restricciones de acceso según disponibilidad de cupos y subordinada a las limitaciones del presupuesto estatal y decisiones políticas, y la segunda, por restricciones de acceso según disponibilidad económica para pagar las matrículas, orientada, sobre todo, a satisfacer la demanda con menores exigencias en términos de calidad (Rama, 2006).

Las dos primeras reformas se desarrollaron en un contexto carente de políticas públicas y órganos reguladores de la calidad de la educación superior. Esto generó una brecha e inequidad en términos de calidad, precios y acceso a la educación. Es el resultado de una ‘libertad’ o ‘autonomía’ que responde por sobre todo a las demandas del mercado y la modernización (segunda reforma). Tal situación derivó en una proliferación descontrolada de universidades y centros de educación superior, incontables nuevas titulaciones con diferentes nomenclaturas (Carvajal, pág. 172) y, en el mejor de los casos, diferencias en los niveles de calidad en función del poder económico de las universidades y de sus estudiantes. Con estos antecedentes, era necesario implementar mecanismos de regulación que aseguraran la calidad de la educación superior, garantizaran el cumplimiento de normas y procesos en la creación de universidades, normalizaran la equivalencia de grados y titulaciones e informaran a la sociedad del desempeño de las IES (Morales, 2008).

La tercera reforma, que comienza en la década de los 90, y que dio origen a los sistemas y órganos de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad en la educación superior, surge como respuesta a las inequidades e irregularidades de la mercantilización de la educación. En el caso ecuatoriano, estas dudas en torno a la calidad de la educación contribuyeron a legitimar las acciones y herramientas del primer informe técnico sobre el nivel de desempeño institucional de las IES, y con ello a “recuperar el rol director, regulador y supervisor del Estado sobre las instituciones de educación superior, claramente venido a menos durante décadas” (Conea, 2009, pág. 1), a pesar de ser el resultado de una corta experiencia y de indicadores ambiguos y dudosos (Villavicencio, 2014).

Lo llamativo es que el proceso de construcción de una institución pública se da en el contexto ya descrito signado por el auge del neoliberalismo y donde el Estado aparece paradójicamente como “desacreditado”. En otras palabras, la contradicción consiste en crear una institución estatal-gubernamental del Estado “desacreditado”, con el objetivo de “acreditar” las instituciones y carreras universitarias. (Solanas, 2012, pág.110)

Análisis de los Principales Elementos del Sistema de Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior del Ecuador

Desde el nacimiento de la actual constitución y la promulgación de la LOES, los entes que rigen la educación superior han direccionado sus diferentes políticas a un fuerte control en lo normativo y al manejo de los recursos destinados a educación superior. Como parte de la restructuración normativa, con la expedición de la LOES del 2010, se implementó un nuevo sistema de evaluación y acreditación de las IES y sus programas académicos. Los instrumentos utilizados han sido fuertemente criticados por los diferentes actores del sistema. Por otro lado, en el aspecto financiero, se produjeron cambios drásticos en el direccionamiento de los recursos públicos destinados a las IES. Luego de haber experimentado estos nuevos procesos de aseguramiento de la calidad, y de haber culminado una fase histórica con un modelo específico aplicado durante varios años, es imprescindible realizar una evaluación de sus elementos y los resultados de los mismos. A continuación, se presenta un análisis de los principales elementos y de sus resultados.

Producción Científica Medida con Estándares Ajenos Sinónimo de Calidad

La reforma de evaluación y acreditación surge, además, en un contexto de globalización que, gracias al desarrollo y expansión de las NTIC, promueve el crecimiento de comunidades de conocimiento y de producción intelectual, con el fin de mejorar la competitividad internacional y la inversión y producción de bienes y servicios. “Para ello se requería capital humano, y hacia la producción del capital humano debían orientarse los sistemas educativos, y por consiguiente las inversiones estatales” (Carvajal, 2016, pág.177). Así, el sistema binario de universidad se transforma en un modelo trinario (público-privado-internacional) con una lógica de aseguramiento de la calidad y regulación interna y externa que garantice a la educación nuevas competencias internacionales (Rama, 2006).

Así, la globalización y sus dinámicas generaron un nuevo fenómeno en la problemática de las universidades latinoamericanas: el de la internacionalización. Por un lado, entendida como la capacidad de las universidades para promover diálogos académicos y cooperaciones internacionales e interculturales a través de sus funciones de docencia, investigación y vinculación (Landinelli, 2010); y, por otro, como en el caso del sistema de educación superior del Ecuador, como la posibilidad para “establecer nexos entre los países, y alcanzar estándares internacionales en instituciones de educación superior y centros de investigación” (Araujo, 2016, pág. 110). Esta visión desarrollista motivó que se tome como modelo para la definición de políticas y criterios de evaluación y acreditación el de la universidad corporativa de Estados Unidos (Carvajal, 2016). Como lo afirma Facundo Solanas (2012), la globalización traduce el impacto de Occidente y sobre todo el de la cultura norteamericana; la mayoría de bases de datos están en inglés, convirtiéndola en la ‘lengua distribuidora del conocimiento’.

La transferencia del modelo de gestión de la universidad corporativa, que concibe a la gestión de la institución universitaria como un proyecto de planificación, ejecución y evaluación siguiendo un ciclo de administración empresarial (Rodríguez, 2003; Naisha et al., 2001 en Solanas, 2012), a los criterios de acreditación y evaluación, que como se afirma en el Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas, consisten en la “búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento” (CEAACES, 2015, pág. 1) devino en un modelo de evaluación empirista y tecnicista objeto de graves críticas a la objetividad del método como a la pertinencia de los indicadores a la hora de evaluar procesos metodológicos y enseñanza.

Arturo Villavicencio (2014), respecto al modelo de evaluación y acreditación de carreras (CEAACES, 2014), sostiene que este evidencia una persistente reiteración de los indicadores que, según el autor, colocan en una posición de ventaja a las universidades que cumplan satisfactoriamente un indicador redundante. También menciona una suerte de determinismo metodológico al momento de definir los pesos de los indicadores; y, lo más importante, precisa que la mayoría de indicadores de los modelos de evaluación y acreditación inciden mínimamente en el aprendizaje de los estudiantes.

El modelo de evaluación y acreditación del CEAACES apuntó a la clasificación de las universidades en un ranking de calidad: las universidades de categoría A son las de mayor calidad y la de categoría D las de menor calidad. El modelo de clasificación ecuatoriano tiene como precedente el modelo norteamericano que adaptó la idea de los rankings deportivos a la búsqueda de un modelo de “universidad ideal” con indicadores que responden a intereses y presiones comerciales (muchas veces de las mismas empresas evaluadoras) que sumergen a las universidades en una lógica de competencia y que difícilmente miden la calidad de la enseñanza (Barsky, 2013). Tanto para la mayoría de estos rankings como para el modelo ecuatoriano, el desempeño en investigación (medido como cantidad de artículos indexados) es uno de los criterios con más indicadores como con más peso, simplificando así la calidad de la educación y reduciéndolo a un número de publicaciones científicas.

Los resultados de esa categorización realizada en Ecuador fueron cuestionados técnicamente e impugnados no solamente por representantes de las instituciones que fueron ubicadas en las categorías inferiores, pero incluso por parte de representantes de las instituciones que fueron ubicadas en la categoría más alta. Una de las principales críticas a este proceso fue el sostener que el modelo usado para la evaluación de las IES no fue claramente explicado antes de aplicarlo ni fue acorde a la realidad del país. En mayo del año 2014, un grupo de 175 intelectuales académicos pertenecientes a las distintas IES del país enviaron una carta al mencionado organismo criticando fuertemente al modelo de evaluación utilizado e indicando sus diferentes falencias (ANDES, 2014). Esta controversia ha generado desconfianza hacia el proceso de evaluación y categorización realizado por parte de ese organismo.

En el mencionado modelo se dio un peso mayoritario al criterio de producción científica medida a través de publicaciones realizadas en bases de datos específicas. En esta lógica, mientras mayor sea el volumen de publicaciones científicas reconocidas internacionalmente, mayor y mejor será la calidad de enseñanza de una universidad; a pesar, de que hay estudios que “sugieren que la correlación entre la productividad de la investigación y la educación de pregrado es negativa o, en el mejor de los casos insignificante, y que la enseñanza y la investigación parecen ser más actividades independientes que actividades articuladas entre sí” (Astin, 1996; Dill & Soo, 2005; Donoghue, 2008 en Villavicencio, 2014, pág. 8).

Según el modelo ecuatoriano (CEAACES, 2015; 2017), persiguiendo la internacionalización, las publicaciones científicas se evalúan de acuerdo a su impacto en la comunidad científica internacional aplicando dos criterios: la investigación científica, entendida como artículos publicados en las bases de datos SCIMAGO o ISI Web of Knowledge, ambas empresas privadas de distribución y divulgación de contenido académico, y la investigación regional, artículos publicados en revistas incluidas en bases regionales, cuya trascendencia mundial está en desarrollo (Latindex catálogo), Scielo, Lylax, Redalyc, Ebsco, Proquest, Jstor y OAJI). Los primeros artículos recibieron más peso en la evaluación que los artículos considerados “regionales”. Además, el indicador considera el factor de impacto, lo que significa que las publicaciones en revistas de mayor impacto tienen una ponderación superior y permiten alcanzar más fácilmente el estándar (CEAACES, 2017).

En el modelo de evaluación, los indicadores e índices de producción científica funcionan como indicadores de productividad y de excelencia. Esto ha generado cambios sustanciales en las dinámicas de las publicaciones. Según el indicador SJR (SCImago Journal Rank Indicator), el Ecuador muestra una explosión sustancial de sus publicaciones en los últimos años. En 2016, Ecuador publicó 2.249 artículos en Scopus, prácticamente cinco veces más de lo publicado en el año 2009 (498 artículos) (SCImago Journal Rank Indicator, 2016). Sin embargo, las publicaciones ecuatorianas del 2016 representan el 0.07% del total de la producción científica de la base de datos Scopus, lo que evidencia claramente una mejora en el indicador

de evaluación, pero no necesariamente una real participación de los académicos ecuatorianos en los debates científicos mundiales. La obligación, ejercida por la presión del modelo de evaluación de publicar en estas bases de datos de “impacto”, ha ocasionado que muchas de las publicaciones terminen en revistas genéricas y ubicadas en los cuartiles más bajos. Esto provoca que estos artículos difícilmente sean considerados en una discusión científica internacional y sean ignorados a pesar de estar en Scopus (Macías, 2017).

A esto se suma otro grave problema: el de la periferia. La periferia disciplinaria que hace más difícil la publicación en ciertas ramas del conocimiento, como las ciencias sociales, que están subrepresentadas en el número de revistas disponibles en estas bases, y a las que, por sus particularidades, les cuesta ajustarse a los criterios de presentación de datos y resultados, pensados en las ciencias exactas; la periferia lingüística, que se evidencia en la limitada cobertura del español y en el inglés como la lengua difusora del conocimiento; y la periferia geográfica, que se genera en la potencial marginación de artículos que responden a problemáticas de interés local (Vasen & Lujano, 2017).

Manejo de Recursos Públicos Destinados a la Educación Superior: Prioridades que no Dieron Resultados

La aplicación del modelo de aseguramiento de la calidad en Ecuador, luego de la promulgación de la LOES del año 2010, tuvo obligatoriamente que demandar una fuerte inversión de los recursos del estado a la ejecución de sus políticas con prioridades establecidas. La mayoría de recursos se usaron principalmente para la ejecución de los procesos de evaluación y acreditación, así como también para la creación e impulso de nuevas IES estatales. No obstante, el destino de esos recursos ha sido fuertemente cuestionado por los actores del sistema y otros actores sociales por una aparente mala administración en general. En esta sección se presentan algunos datos referentes al uso de los recursos financieros estatales para el aseguramiento de la calidad y sus resultados.

El proceso de evaluación y acreditación de las IES llevado a cabo por el CEAACES en el año 2013 tuvo como consecuencia el cierre de varias Universidades al haber recibido puntuaciones bajas. A la mano de esa decisión de cerrar IES en las que estudiaban decenas de miles de personas se tomó la iniciativa de crear nuevas IES públicas denominadas por el mismo régimen como “emblemáticas” con la promesa de que iban a responder a las demandas de la sociedad ecuatoriana, pero con niveles de calidad de nivel internacional. Sobre la base de ese discurso, se crearon cuatro nuevas universidades con una inversión inicial anunciada de USD 1.164 millones para el período 2013-2017. Yachay Tech (439 millones), UNAE (Universidad Nacional de Educación, 439 millones), Universidad de las Artes (232 millones), e IKIAM (Universidad Regional Amazónica, 271 millones) (Quishpe y Reyes, 2017).

Esas cuatro universidades, que hasta el año 2016 (varios años después de su creación), llegaron a tener en conjunto apenas 1.238 estudiantes, recibieron un trato privilegiado política y económicamente; mientras que las 28 universidades y escuelas politécnicas públicas que acogían a más de 250 mil estudiantes percibieron niveles de ingresos muy inferiores en comparación. A pesar de que los encargados de regir la educación superior indicaron que las nuevas políticas implementadas iban a producir un aumento en la cobertura del sistema, según datos del Sistema Integrado de Conocimiento y Estadística Social, la tasa bruta de matrícula de las personas entre 18 y 24 años bajó al 30,4% en el 2016. Esa tendencia a la baja en cobertura se ha mantenido desde hace varios años atrás desde el año 2012 (Quishpe y Reyes, 2017).

Las cuatro nuevas IES públicas iniciaron sus actividades con un enorme colchón de inversión estatal. Para la opinión pública se tuvo la percepción de que gran parte de esa inversión no se la estaba destinando a objetivos fundamentados en necesidades reales como el desarrollo de ciencia y tecnología. Por ejemplo, se pudo corroborar que, en el año 2014, Yachay gastó más de USD 1,6 millones únicamente en publicidad y en el año 2015 la misma institución destinó USD 1,5 millones en eventos de promoción (Villavicencio, 2016). En ese mismo 2015, se organizó en Yachay un evento denominado “Innopolis” que duró apenas 3 días y sus gastos de promoción, de acuerdo a su presupuesto ejecutado, fueron de USD 2,8 millones (Villavicencio, 2016). La magnitud de esos montos destinados a promoción y publicidad para una IES del Ecuador, considerando su tamaño e incidencia, resultaron fuera de cualquier precedente.

Esa denominada “inversión” fue justificada de manera ferviente por las autoridades de educación superior del país. Al respecto de la misma, se indicaba con confianza que el “país ganará 10 dólares por cada dólar invertido en la ciudad del conocimiento” (Villavicencio, 2016). Cabe recordar que para el año 2015, el Ecuador ya estaba inmerso en una recesión económica que fue notoria y declarada por el mismo gobierno nacional por lo que se redujeron en el presupuesto nacional del Estado varios rubros que fueron considerado prioritarios en años anteriores. En esos momentos en los que “el Gobierno hacía malabarismos para poder pagar los sueldos a los servidores públicos y tratar de cerrar un enorme déficit fiscal, una funcionaria declaraba candorosamente que se invertirán 500 millones de dólares para actividades de ciencia, tecnología e innovación” (Villavicencio).

Yachay, denominada “Ciudad del conocimiento” fue concebida con la idea de que a mediano plazo sería generadora de transferencia de tecnología a nivel mundial. Se había previsto que su denominado “parque tecnológico” sea auto-sostenible para el año 2016, tomando en cuenta que solamente en pagos al personal que laboraba allí se necesitaban alrededor de 10 millones de dólares anuales (Villavicencio, 2016). La institución en mención nunca logró generar en ingresos ni una mínima fracción de lo necesario para su sostenibilidad. Actualmente, luego de que en año 2017 la SENESCYT realizó una evaluación de la inversión, se tomó la decisión de recortar fuertemente los presupuestos de Yachay incluyendo un recorte masivo de rubros para pagos de personal que, según la misma institución, no cumplían con funciones claras en el proyecto.

En lo que respecta a la atención de alumnos en las nuevas IES públicas, al igual que lo ocurrido con la inversión en otros rubros relacionados con la gestión administrativo-académica, Yachay recibió una cantidad de fondos llamativa y desproporcionada comparada con lo que recibieron otras instituciones de educación superior públicas. Por ejemplo, en el año 2015, el Estado entregó a la Universidad Central el equivalente a USD 3.432 alumno mientras que para los alumnos de Yachay, USD 47.058 (Neira, 2016). Es decir, se destinaron 14 veces más recursos a los estudiantes de Yachay que a los de la más conocida universidad pública del Ecuador.

Estas desigualdades en la distribución de recursos para las instituciones de educación superior del Ecuador resultan también evidentes al analizar los presupuestos generales destinados. Como consecuencia de la profunda crisis económica en el Ecuador, una de las principales preocupaciones en torno a la proforma del Presupuesto General del Estado (PGE) para el año 2017 fue la reducción de las rentas a las Instituciones de Educación Superior (IES). En efecto, el presupuesto destinado a las IES para el año 2017 fue de USD 70,53 millones inferior al destinado en el año 2016. Todas las IES financiadas por el estado sufrieron recortes presupuestarios llamativos que afectan actualmente su capacidad de generar ciencia y tecnología, así como también de brindar servicios. No obstante, llama la atención que a pesar del recorte general, las cuatro nuevas universidades mencionadas no sufrieron recortes presupuestarios sino incrementos (Quishpe y Reyes, 2017).

Desde los primeros años de funcionamiento de estas instituciones se destinaron centenas de millones de dólares a sus respectivos proyectos de impulso. No obstante, el destino de esos recursos ha sido fuertemente cuestionado por las IES y actores sociales por un aparente “desvío” en relación a los objetivos propuestos. A finales del año 2017, el actual Secretario de Ciencia y Tecnología, Dr. Augusto Barrera, presentó un informe sobre la situación de Yachay en lo que respecta a su gestión y uso de recursos. Principalmente, el informe determinó que existieron en su manejo dos tipos de irregularidades: el mal uso y la estafa a la fe pública (Pallares, 2017). En lo que respecta al uso de fondos públicos, en el informe se indica que se usaron decenas de millones de dólares para fines diferentes a los programados en los presupuestos aprobados. Adicionalmente que los edificios están mal contruidos y que cinco de ellos se hallan paralizados desde 2015, con problemas en vigas y losas. Además, no hay alcantarillado ni servicios básicos para una supuesta ciudad que tenía que albergar a 17 mil habitantes para el año 2016 pero que apenas llega a tener alrededor de 1 mil en la actualidad.

En lo que respecta a la estafa a la fe pública, el informe se refiere al presunto engaño público en el que incurrió el anterior secretario de Educación Superior, Rene Ramírez, quien oficialmente, en una rueda de

prensa que se brindó en febrero del año 2017 (El Telégrafo, 2017), justamente cuando Yachay recibía muchas denuncias sobre el mal manejo de recursos y en medio de una nueva campaña electoral Presidencial del partido oficialista, anunció que un supuesto consorcio internacional conformado por conocidas empresas tecnológicas internacionales como Hewlett Packard y Telsa, invertiría 3.000 millones de dólares en la construcción de un parque tecnológico en Yachay para fabricar automóviles eléctricos. Esta supuesta inversión fue desmentida inmediatamente por las mismas empresas internacionales que fueron mencionadas por Ramírez en su acto oficial. El supuesto representante del consorcio, Justin Perry, quién participó con Ramírez de la rueda de prensa, admitió luego de salir del país que el supuesto consorcio de esas importantes empresas, y la inversión no eran ciertos (Cavagnaro, 2018).

Discusión

El sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior aplicado en la última década ha generado cambios drásticos en la manera en cómo las IES del Ecuador se enfrentan al contexto y mantienen su misión de formar estudiantes y de generar ciencia y tecnología. Sin duda alguna, la educación superior en el Ecuador necesitaba de fuertes reformas que debían iniciar con lo normativo e incluir una evaluación de los resultados de la inversión estatal para redefinir prioridades. No obstante, la reforma en educación superior llevada a cabo ha generado muchas críticas por parte de los mismos actores del sistema.

Desde el año 2007, los nuevos organismos de control de la educación superior del Ecuador: Consejo de Educación Superior (CES), Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior (CEAACES) instauraron un proyecto de control basados en modelos occidentales que muchas veces no entienden formas alternativas y complementarias de investigar y educar. En el Ecuador se decidió instaurar por medio de leyes y normativas la estatización de la academia repitiendo modelos coloniales de imposición de saberes.

Cuando se elaboró la LOES del 2010 y posteriormente se aplicaron los consiguientes procesos de evaluación y acreditación de las IES y cambios en la planificación y el destino de los fondos públicos para el efecto, no existió un momento para reflexionar a profundidad sobre la calidad de estudiantes, profesores, producción intelectual, y desarrollo de ciencia y tecnología que existía y hacia donde se quería llegar con las reformas. El objetivo principal de las reformas aparentemente fue de aumentar la producción intelectual del país en macro medida a través de estándares específicos aplicados en otros países. Para ese efecto se diseñó y aplicó un modelo de evaluación y acreditación único para todas las IES (sin importar su tamaño), se eliminaron IES, se impuso un “ranking” nacional de universidades basados en estándares externos, se recortaron los presupuestos de las IES públicas existentes, y se destinaron miles de millones de dólares en la creación de nuevas “fábricas” de ciencia y tecnología.

Lo que se pretende con este ensayo es generar algunas interrogantes y buscar respuestas conjuntas sobre el porqué en América Latina y en especial en Ecuador no se construye un proyecto universitario desde lo local hasta lo global. En la universidad ecuatoriana se siguen reproduciendo errores producto de un saber hegemónico e impuesto desde la colonia. Para el investigador Walter Mignolo (2001) esto se origina en la geopolítica del conocimiento en la cual sustenta: “América Latina es una consecuencia y un producto de la geopolítica fabricada e impuesta por la modernidad” (pág. 18); lo que afecta la forma en que sistemáticamente se impone un saber occidental, homogenizando el conocimiento y creando un pensamiento único. Esto implica que desde la universidad el conocimiento ha sido manipulado para consolidar un discurso de poder único, de dominantes frente a dominados. El “encubrimiento” de las comunidades subalternizadas permitió que en el Ecuador y en América se promueva una sola forma de ser, constituida a imagen del hombre europeo civilizado que se auto-comprende como más desarrollado, como superior y como el encargado de “civilizar”, como una exigencia moral, a los primitivos, rudos, bárbaros; tal como lo afirma el filósofo Enrique Dussel (, 1994, pág. 176). En América, tomando las palabras del investigador portugués Boaventura de Souza Santos (2014), se ocasiona el “asesinato” de saberes otros, a favor de un pensamiento occidental homogéneo.

Para lograr la instauración de este pensamiento, el investigador uruguayo Ángel Rama (2009) hace una lectura del papel desempeñado por el conjunto de intelectuales durante la colonia, que desde el poder plantean las normativas, leyes y estructuras que tiene que aprender la sociedad. A este grupo lo llamó “La ciudad letrada” y replicó el modelo de ciudad europea en América, sin entender las diferencias. Realizando un paralelismo en el Ecuador los grupos que integran esta “ciudad letrada” constituida desde el Estado tratan de ver afuera para crear lo de adentro y no de construir desde su propio pensamiento para existir afuera.

¿Qué tiene que ver todo esto con la imposición de un modelo de educación superior? Es que para que la universidad se convierta nuevamente en una institución autónoma de conocimiento y reconocimiento es preciso iniciar todo un proceso de resistencia. Como Walsh (2002, pág. 25) afirma:

Se podía observar claramente en las estrategias, prácticas y metodologías —las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradas, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial

Es fundamental que la universidad cuestione los saberes impuestos por la ciudad letrada, para empezar a complementar nuestro propio saber y dialogar con los conocimientos ancestrales. Esto quiere decir que las instituciones de educación superior deben constituirse producto de un debate interno sobre las investigaciones, necesidades y el contexto social que existe en el Ecuador, para que esa experiencia se conozca en el extranjero. Y no al revés como ha sucedido, que se debate el ser y deber ser de la universidad que se produce en el extranjero, para replicarlo en el Ecuador.

Un ejemplo específico es lo que sucede en la imposición de políticas para la evaluación de publicaciones científicas en la universidad. Según datos de Thomson Reuters del 2016, el Ecuador solo tenía dos revistas indexadas en esa base, mientras que en ese mismo año Perú tenía 5, Colombia 84 y Chile 89. En el mismo año se produjeron 2.249 publicaciones ecuatorianas en revistas académicas de esa base, mientras que de Perú 2.228, de Colombia 9.481 y de Chile 12.448. De ese número de publicaciones y revistas es necesario preguntarnos: ¿Quién ha leído a las dos únicas revistas ecuatorianas indexadas en esa base? O ¿Qué tipo de debate se creó alrededor de una de las 2.249 publicaciones realizadas en esa base? O si esas publicaciones llegaron a las aulas ecuatorianas para que los formadores y los estudiantes, debatan ese conocimiento y lo pongan en diálogo con otros saberes.

Otro ejemplo que se puede mencionar es el de los indicadores de calidad establecidos para evaluar a los profesores. Según el estándar del indicador de producción científica del Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CEAACES, 2015, págs. 28-29), en promedio los profesores con dedicación exclusiva deben publicar en tres años un artículo en revistas indexadas en SCIMAGO o ISI Web of Knowledge y como mínimo seis artículos de investigación regional. Es decir, se espera que en menos de 10 años un docente deba publicar 21 artículos científicos, tres de los cuales deben ser publicados en revistas denominadas de “alto impacto”. Ante este fenómeno de publicación masiva, la pregunta es: ¿Qué tipo de debate se crea alrededor de una de las publicaciones realizadas? O si esas publicaciones llegarán a las aulas ecuatorianas para que los formadores y los estudiantes debatan ese conocimiento y lo pongan en diálogo con otros saberes.

A lo que ocurre con las revistas se debe agregar la problemática de la creación intelectual de un libro y cómo es calificada esa publicación. ¿Quién define si es de “relevancia” o no como establecen de una manera ambigua los instrumentos de evaluación de producción intelectual aplicados en el Ecuador? ¿Cómo se ha evaluado si ese libro provoca un debate interno fortalece a las instituciones académicas? El problema es que no se ha considerado que la Academia no es un universo homogéneo y que existen muchas disciplinas que no necesariamente se expresan con publicaciones con características específicas. También se expresan con vinculación con la comunidad en el diálogo con otros saberes. Este criterio no es valorado en lo absoluto en el actual escalafón del profesor ecuatoriano diseñado por el Consejo de Educación Superior (CES), y aplicado obligatoriamente por todas las IES del Ecuador.

Está claro que las universidades en el mundo deben ser reguladas y rendir cuentas. No obstante, esas cuentas se las debe rendir a la sociedad representada por entes independientes. El control es un mecanismo necesario en las universidades siempre que no perpetué sistemas verticales de autoridad que sometan a las IES a presiones económicas, políticas y de mercado. Según, Miguel Escotet (2012) es desde la propia autonomía universitaria que deben nacer procesos de autocontrol que respondan no a estructuras burocráticas de poder sino a la sociedad a la que se deben. El fin último de la rendición de cuentas de la educación superior es garantizar prácticas éticas que protejan los fondos tanto públicos como privados, eliminando la brecha entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que se oferta en términos académicos y lo que se enseña.

La ejecución de las normativas de control de la Educación Superior en Ecuador en la última década inició con un diagnóstico sobre el estado de la educación superior que concluyó afirmando que en el Ecuador casi no se producían saberes. Este informe justificó la “necesidad” de cerrar a las IES no alineadas mientras que los organismos de control deslegitimaron y quitaron credibilidad a todo el sistema de educación superior existente en ese tiempo. Ensayos, libros, proyectos archivados en las grandes universidades ecuatorianas de quienes pensaron y repensaron el Ecuador quedaron aislados ya que según las nuevas normativas, solo servían las publicaciones que encajaban con los nuevos criterios de “calidad”. La incapacidad de leer y de valorar los estudios propios no es un problema ocasionado por la reforma actual, pero si es un problema que se ahondó con la aplicación de la misma. Quien no es capaz de leer y apreciar las investigaciones pasadas probablemente repetirá los mismos errores o investigará lo que alguien más ya descubrió.

Referencias bibliográficas

ANDES. (2014). *Críticas a transformación de la educación superior confunden excelencia con elitización, dice ministro de Talento humano*. Recuperado Febrero 23, 2016, de <http://www.andes.info.ec/es/noticias/criticas-transformacion-educacion-superior-confunden-excelencia-elitizacion-dice-ministro>

Araujo, L. (2016). La internalización: Políticas, condiciones y retos para el Ecuador. En M. Bris (Ed.), *Internacionalización de la educación superior en Iberoamérica: Miradas y perspectivas* (págs. 109–136). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Atria, R. (2012). *Tendencias de la Educación superior: el contexto del aseguramiento de la calidad*. Santiago de Chile: Ril Editores.

Barsky, O. (2013). Reflexiones sobre los rankings internacionales de las universidades. *Ecuador Debate*, (90), 65–86. Recuperado de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/9403/1/REXTN-ED90-05-Barsky.pdf>

Carvajal, I. (2016). *Universidad Sentido y Crítica*. Quito: Centro de Publicaciones Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Cavagnaro, J. (2018). *Crónica de una farsa anunciada: carros eléctricos en Yachay*. Vistazo. Recuperado de: <http://www.vistazo.com/seccion/pais/politica-nacional/cronica-de-una-farsa-anunciada-carros-electricos-en-yachay>

CEAACES. (2014). *Modelo para la Evaluación de las Carreras de Medicina - versión matricial*. Quito.

CEAACES. (2015). *Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas*. Quito. Recuperado de <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2016/06/Modelo-de-evaluación-institucional-2016.pdf>

CEAACES. (2017). *Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas 2018*. Versión preliminar del Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas a ser discutido

con las IES. Quito.

CONEA. (2009). *Evaluación de desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador*. Quito. Recuperado de http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2014/02/INFORME_FINAL_UNIVERSIDADES_M141.pdf

Dussel, E. (1994). *El encubrimiento del otro: Hacia el origen del mito de la modernidad*. Quito: Ed. Abya-Yala.

El Telegrafo. (2017). *Red Tech invertirá \$ 3.000 millones para construcción de megafábrica en Yachay*. Recuperado de: <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/4/red-tech-invertira-usd-3-mil-millones-para-construccion-de-megafabrica-en-yachay>

Escotet, M. (2012). Universities must be accountable, yes, but to whom? Recuperado de <https://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2012/dec/10/university-regulation-accountability-to-whom>

Estrada Cingualbres, R. R. (2009). Tendencias en la educación superior en América Latina. *Revista Pedagogía Universitaria*, 7(3).

Garibay, J. (2004). Hacia una caracterización de la crisis y las tareas de la orientación educativa en el nuevo siglo. *Revista Mexicana*, 11- 18.

Gumucio, A. (2004). El cuarto mosquetero: la comunicación para el cambio social. *Investigación & Desarrollo*, 12(1), 2–23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/268/26800101.pdf>

Landinelli, J. (2010). *El sentido de la internacionalización universitaria en los procesos de integración regional*. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org>.

Laspalas, J. (2001). La educación durante la Edad Media. En E. Redondo García, *Introducción a la historia de la educación* (pág. 519). Barcelona: Ariel S.A.

Macías, H. (2017). El sentido de publicar en revistas Scopus: el caso de los autores colombianos de las áreas negocios, administración y contabilidad. *Science of Human Action*, 2(1), 10–18. <https://doi.org/10.21501/issn.2500-669X>

Malagón Plata, L. A. (2015). La vinculación Universidad-Sociedad desde una perspectiva social. *Educación y Educadores*, 79-93.

Maldonado, M. (2014). *¿Competencias o cualificaciones? Reforma de la educación superior, producción y acreditación*. Bogotá: Ecoe ediciones.

Mignolo, W. D. (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Morales, J. (2008). El proceso de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior en el Ecuador. En *Seminario Internacional de Evaluación y Acreditación* (págs. 152–190). Quito: Senplades.

Moreno Coahuila, R. (2006). *Retos y paradigmas. El futuro de la educación superior en México*. México D.F.: Red Tiempo de Educar.

Mujica, J. (2016). *Discurso a los jóvenes*. Uruguay.

Neira, M. (2016). *Yachay: Yachay, la nueva rica, y la pobre Universidad Central*. PlanV. Recuperado de: <http://www.planv.com.ec/ideas/ideas/yachay-la-nueva-rica-y-la-pobre-universidad-central>

Murillo, F. J., & Román, M. (2010). Retos en la Evaluación de la Calidad de la Educación en América Latina.

Revista Iberoamericana de Educación, (53), 97–120. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie53a05.pdf>

Pallares, M. (2017). *Yachay: Correa y Ramírez merecen cárcel*. Cuatro4Pelagatos. Recuperado de: <http://4pelagatos.com/2017/09/13/yachay-correa-y-ramirez-merecen-carcel/>

Quishpe, A. & Reyes, G. (2017). *La encrucijada económica de la universidad ecuatoriana*. PlanV. Recuperado de: <http://www.planv.com.ec/historias/sociedad/la-encrucijada-economica-la-universidad-ecuatoriana>.

Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, XVIII(46), 11–24.

Rama, A. (2009). *La ciudad letrada*. México: Fineo

Rodríguez, R. (2003). La educación superior en el mercado. Configuraciones emergentes nuevos proveedores. En *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?. La cosmética del poder financiero* (págs. 87–107). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101109020556/5gomez.pdf>

Santos, B. S., Exeni, R. J. L., Gandarilla, S. J. G., Morales, . S. C., & Lema, C. (2014). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago de Chile: Ediciones Trilce.

SCImago Journal Rank Indicator. (2016). SJR - Ecuador. Recuperado de <http://www.scimagojr.com/countrysearch.php?country=ec>

Silvio, J. (2007). ¿Cómo transformar la educación superior con la tecnología digital? En F. Martínez Sánchez, & M. P. Prendes Espinosa, *Nuevas tecnologías y educación* (pág. 256). Madrid: Pearson Educación S.A.

Solanas, F. (2012). El Estado Acreditador: del caso argentino al Mercosur. En *Políticas de Evaluación Universitaria en América Latina: Perspectivas Críticas* (págs. 99–138). Buenos Aires: CLACSO: Instituto de Investigaciones Gino Germani. Recuperado de <http://bvsde.org.ni/clacso/publicaciones/PoliticasdeEvaluacionUniversitaria.pdf>

Thomson Reuters. (2010). Thomson Reuters Westlaw. Recuperado de <http://ipsiencehelp.thomsonreuters.com/incitesLiveESI/ESIGroup/overviewESI/esiJournalsList.html>

Vasen, F., & Lujano, I. (2017). Sistemas nacionales de clasificación de revistas científicas en América Latina: tendencias recientes e implicaciones para la evaluación académica en ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas Y Sociales*, 62(231), 199–228. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(17\)30043-0](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(17)30043-0)

Villavicencio, A. (2014). *El modelo de evaluación de carreras: más de lo mismo*. Boletín informativo Spondylus. Universidad Andina Simón Bolívar. Quito. Recuperado de: http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/372/File/pdfs/PAPER%20UNIVERSITARIO/2015/Modelo_Evaluacion_Carreras.pdf

Villavicencio, A. (2016). *Yachay: la costosa promesa redentora*. PlanV. Recuperado de: <http://www.planv.com.ec/investigacion/investigacion/yachay-la-costosa-promesa-redentora>

Walsh, C., Schiwy, F., & Castro-Gómez, S. (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder : perspectivas desde lo andino*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Fecha de recepción: 6/4/2018

Fecha de aprobación: 7/3/2019